

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVANDRO JOSÉ MACHADO

**A EDIFICAÇÃO DO ESTADO CIVIL COMO JUSTIFICATIVA PARA
PARALISAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM THOMAS HOBBS**

CURITIBA

2018

EVANDRO JOSÉ MACHADO

**A EDIFICAÇÃO DO ESTADO CIVIL COMO JUSTIFICATIVA PARA
PARALISAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM THOMAS HOBBES**

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Ensino de Filosofia no
Ensino Médio, do Setor de Educação da
UFPR, como requisito parcial à obtenção
do grau de especialista.

Orientador: Prof^ª. Dr. Maria Isabel
Limongi

CURITIBA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

A EDIFICAÇÃO DO ESTADO CIVIL COMO JUSTIFICATIVA PARA PARALISAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM THOMAS HOBBS

Por

EVANDRO JOSÉ MACHADO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Práticas Educativas, do Setor de Educação da UFPR, como requisito parcial à obtenção do grau de especialista, sob avaliação da seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. xxxxxx

Departamento de Filosofia, UFPR

Profª Drª Xxxxx XXXXXXXXXXXXX

Departamento de Filosofia, UFPR

Orientadora:

Prof. Dr. Maria Isabel Limongi

Departamento de Filosofia, UFPR

Curitiba, 30 de abril de 2018

RESUMO

O presente texto, intitulado “A edificação do Estado Civil como justificativa para paralisação da violência em Thomas Hobbes”, é fruto da conclusão do curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio - Turma 2017, da Universidade Federal do Paraná – UFPR. O texto tem como proposta de trabalho uma aula de Filosofia Política, para a turma do Segundo Ano do Ensino Médio, a partir da reflexão conceitual do pensamento político de Thomas Hobbes. A ideia inicial é partir da problematização real e cotidiana dos estudantes, pedindo para que eles apontem como seria uma comunidade humana na ausência do poder comum. Depois disso, demonstrar a imperiosa necessidade de existir um poder comum e soberano a todos os particulares, para que os contenha e os delimite em suas liberdades individuais; tomando como base o pensamento político de Thomas Hobbes. O texto está dividido em duas partes: Na primeira parte será apresentada a condição natural do homem e a necessidade de pactuar e, como efeito, o problema da liberdade no Estado Civil, de modo que o Estado Civil é compreendido como um artifício para paralisar o combate geral entre os indivíduos. Além do mais, far-se-á um paralelo como a noção de Estado de John Locke. Na segunda parte, com o título de encaminhamentos metodológicos, a pretensão é apresentar como o Ensino de Filosofia, por uma Educação Menor, pode angariar resultados satisfatórios e, por fim, a proposta de Aula: Filosofia Política: A Origem do Estado Civil em Thomas Hobbes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de filosofia, Estado civil, Filosofia e Política

ABSTRACT

This text, entitled "The construction of the Civil State as a justification for the paralysis of violence in Thomas Hobbes", is the result of the conclusion of the Specialization course in Philosophy Teaching in High School - Class 2017, Federal University of Paraná - UFPR. The text has as proposal of work a class of Political Philosophy, for the class of Second Year of High School, starting from the conceptual reflection of the political thought of Thomas Hobbes. The initial idea is to start from the real and daily problematization of the students, asking them to point out what a human community would be like in the absence of common power. After that, demonstrate the imperative need to have a common and sovereign power to all individuals, to contain and delimit them in their individual freedoms; taking as a basis the political thought of Thomas Hobbes. The text is divided into two parts: In the first part will be presented the natural condition of man and the need to agree and, as an effect, the problem of freedom in the Civil State, so that the Civil Status is understood as a device to paralyze the general combat between individuals. Moreover, there will be a parallel like John Locke's notion of State. In the second part, with the title of methodological referrals, the pretension is to present how the Teaching of Philosophy, by a Lesser Education, can garner satisfactory results and, finally, the proposal of Class: Political Philosophy: The Origin of Civil Status in Thomas Hobbes.

KEY-WORDS: Teaching philosophy, Civil state, Philosophy and Politics

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
 1 A EDIFICAÇÃO DO ESTADO CIVIL COMO JUSTIFICATIVA PARA PARALISAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM THOMAS HOBBS	10
1.1 A Condição Natural do Homem e a Necessidade de Pactuar	11
1.2 O Problema da Liberdade no Estado Civil	13
1.3 O Estado Civil como um Artifício para paralisar o combate geral.....	16
1.4 John Locke: Outro vetor interpretativo.....	19
 2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
2.1 O Ensino de Filosofia por uma Educação Menor	24
2.2 Proposta de Aula: Filosofia Política: A Origem do Estado Civil em Thomas Hobbes	33
 CONCLUSÃO	37
 REFERÊNCIAS.....	39

INTRODUÇÃO

A presente monografia, intitulada “A edificação do Estado Civil como justificativa para paralisação da violência em Thomas Hobbes”, apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, do Setor de Educação da UFPR, tem como objetivo nuclear a discussão em torno da origem do Estado Civil na obra do filósofo Thomas Hobbes, sobretudo no “Leviatã”. A escolha da temática se deu pela necessidade e curiosidade que muitos alunos têm acerca do por que existe um Estado como instituição social, que detém o monopólio do poder e o exerce sobre a sociedade civil; coibindo as liberdades individuais em muitos espaços públicos. Além do que, a discussão acerca da origem do Estado está imbricada ao problema da liberdade que é algo provocante ao aluno do Ensino Médio, justamente por estarem passando por uma fase de autoconhecimento e, disso, muitos conflitos internos emanam e confrontam-se às leis externas. Para tanto, far-se-á necessário dividi-la em dois momentos. São eles:

Em um primeiro momento, mostrar-se-á como Hobbes compreendeu a condição natural do homem, a noção de liberdade atrelada a esta condição e, dessas premissas, a basilar necessidade de pactuar uns com os outros. O autor do “Leviatã” vivia em um contexto histórico-político conturbado, com fortes ranços da Idade Medieval (476-1453), daí a necessidade de justificar a origem e a finalidade do Estado livre da interferência da Igreja. A tendência à secularização do pensamento político marcou de forma definitiva alguns filósofos do século XVII, cuja preocupação estava em justificar racionalmente o poder do Estado, sem recorrer à intervenção divina ou a qualquer explicação religiosa. Estes filósofos foram nomeados de contratualistas.

O fator comum entre os filósofos contratualistas reside no fato de partirem da análise do homem em estado de natureza, isto é, antes do contrato que dá início à sociedade civil. Para o nosso autor, neste estado, o homem tem a liberdade de usufruir das coisas em seu benefício e da maneira que quiser e tiver possibilidade, para a preservação do seu movimento vital. Consequentemente o homem é livre para fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indicarem apropriados a esse fim.

Em 1651, Thomas Hobbes publicou “O Leviatã”, cuja obra lhe rendeu o ódio do clero católico francês pelas críticas à Igreja, à qual o acusava de pretender intrometer-se nos assuntos do Estado e, em contrapartida, elogios por parte daqueles que buscavam uma cisão com os valores morais e éticos disseminados pela religião.

Para o filósofo político inglês, os interesses egoístas predominam e o homem se torna um lobo para o outro homem. As disputas geram a guerra de todos contra todos, cuja consequência é prejuízo à indústria, à agricultura, à navegação e à ciência.

O conceito de liberdade deve ser analisado nesse cenário natural, de modo que na segunda parte do “Leviatã”, Hobbes descreve o estado de natureza como guerra generalizada, cujo ato conflitivo de todos contra todos tem por consequência o fato de nada ser injusto e ilegal. As noções de certo e errado, legalidade e ilegalidade, moralidade e imoralidade não têm lugar nessa situação: força e astúcia são as duas maiores virtudes. Todos os homens são igualmente livres e bonados dos mesmos direitos, dado que “A natureza fez os homens tão iguais [...]” (HOBBS, 2003, p. 106).

No capítulo seguinte, Hobbes considera o direito natural com mais precisão. Eis que demonstra que o direito natural integra ao homem a liberdade sem limites, para que possa se servir da própria força, segundo sua vontade, em benefício próprio. A mesma condição natural que atribui ao homem o direito de autopreservação, também é causadora de conflitos permanentes, dado que é uma condição comum a todos. Essa realidade gera um cenário de guerra de todos contra todos, de modo que cada um tem direito sobre todas as coisas, até mesmo ao corpo do outro. Enquanto durar o direito natural de cada um sobre tudo e todos, não existirá segurança e paz.

Diante disso, o projeto de Hobbes parte de uma antropologia que demonstra que as paixões humanas, guiadas pela preocupação de si - mesmo, são causas de conflitos perpétuos. A hipótese de um estado de natureza no qual não existiria nenhum poder reconhecido lhe permite reconstituir a emergência da sociedade (o direito que os indivíduos podem reivindicar sobre todas as coisas engendra a desconfiança mútua; a razão os incita a antecipar as agressões através um ataque contra ele; a "meia igualdade" de forças que existe entre eles assegura a perpetuidade dessa condição de guerra de todos contra todos) e, mais do que isso, gerar o Estado.

O único meio de escapar a essa situação é passar por um contrato no qual cada um renunciará a seu direito a tudo e afiançará antecipadamente os atos de uma instância soberana - homem ou assembleia - e que a missão será de garantir a paz. Desse contrato nasce a sociedade civil. Esta não é natural ao homem que, contrariamente ao que tinha afirmado Aristóteles, não é nesse caso uma criatura social. O Estado é um artifício racional que corresponde a um cálculo de vantagens. Sua existência é indissociável da existência do soberano de quem é logicamente necessário que ele tenha todo poder para cumprir sua função pacificadora.

Para auxiliar o aluno a pensar sobre a origem do Estado, de uma forma diferente e poder tirar conclusões próprias, também apresentaremos a ele um esboço do pensamento de John Locke. O estado de natureza de Locke é diverso se do estado de natureza de Thomas Hobbes, justamente por ser um estado de paz e harmonia, onde os homens são dotados de razão, ao contrário do que pensava o autor do “Leviatã”, que dizia que os homens, no estado natural, agiam por motivados por interesses próprios, visando apenas a preservação do próprio movimento vital. Neste estado, em que o homem não vivia a tensão da guerra generalizada, os viviam numa situação pré-social, pré-político, identificada pela liberdade e a igualdade, com direito à vida, à liberdade e à propriedade. Mas o que motivou os homens a saírem desse “pequeno paraíso” e a instituir o estado civil?

Para Locke, Deus é o grande obreiro do mundo e, como tal, o fez e o deu ao homem, sua criação predileta, sua imagem e semelhança. Tudo o que o homem, por suor do seu trabalho, conquistar, a ele pertence. Portanto, a propriedade privada é um direito natural e se legitima como efeito da ação do homem sobre a natureza. Por um desequilíbrio da natureza, o homem começou a apropriar-se de mais do que deveria para sua sobrevivência, faltando, assim, para os outros homens. Para barrar essa ação que, na concepção de Locke, é um atentado ao direito natural do homem, instituiu-se o estado civil com a principal finalidade de garantir o direito natural da propriedade.

A função do estado civil não é a de criar ou instituir a propriedade privada, mas, sobretudo, de garanti-la e defendê-la. É nesse cenário que houve a passagem do estado natural para o estado civil. Visando preservar os direitos naturais, ao adequar o exercício da justiça, os homens ergueram o estado para garantir o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Ou seja, os indivíduos aceitam o poder do governo do Estado, desde que este represente e zele pelos direitos individuais e naturais de cada um. A certeza que os indivíduos depositam no estado é a base do próprio estado, diferentemente de Hobbes, que entendeu o Estado como alternativa para frear a violência provocada pela ausência da lei comum.

Em um segundo momento, apresentaremos os encaminhamentos metodológicos, cuja essência é descrição do modo como a reflexão acerca da edificação do Estado aconteceria em sala de aula, das provocações iniciais ao ato de obtenção de noções e conceitos próprios.

A proposta seria para uma turma de segundo ano do Ensino Médio, no eixo temático de Filosofia Política, com duração de duas aulas. Iniciaria o momento com

uma série de problematizações, tais como: Por que os homens criaram as suas próprias amarras (leis)? Como agiria o homem no silêncio da lei? A natureza humana é boa ou ruim? Haveria violência se não houvesse um poder externo à vontade do homem que o obrigasse a cumprir orientações? Qual é a função do Estado? Tudo o que o Estado orienta é legítimo? O Estado pode ser absoluto, inclusive agindo sobre as vontades individuais? As questões seriam colocadas no quadro, para que todos as visualisassem.

Posterior a isso, os colocaria em pequenos grupos e os deixaria livres para pesquisarem em seus smartphones notícias que ilustrassem ações humanas violentas, ocorridas na ausência da lei e, por meio dessa análise, provocaria neles algo semelhante ao raciocínio que Thomas Hobbes fez, isto é, a constatação da imperiosa necessidade de viver sob o jugo da lei, pois, na ausência dela, não há possibilidade de progresso humano. Assim, demonstraria que o Estado não é uma negação da liberdade individual e sim a constatação de que no espaço público nem tudo convém.

Depois disso, iríamos ao texto, ferramenta indispensável para o ensino de Filosofia. Selecionaria algumas partes do *Leviatã* para fazê-los refletir. Entregaria em todos os grupos cópias idênticas, para que todos lessem o mesmo fragmento. Obviamente que o texto só será compartilhado com os alunos posterior a uma exposição oral do contexto histórico/social do autor.

Depois que lessem o texto e fizessem apontamentos, passaria um fragmento da série “The Walking Dead” que versa sobre o dramático cenário pós-apocalíptico norte-americano. Protagonizada por Andrew Lincoln, que interpreta Rick Grimes, um vice xerife que acorda de um coma e percebe que o mundo que ele conhecia já não existe e, ao sair em busca de sua família, encontra vários outros sobreviventes; todos vivendo na ausência da lei e fazendo o provável e improvável para se manterem vivos. Estariam eles agindo em conformidade com a natureza humana? Hobbes, então, tem razão? Por fim, elaborar uma espécie de “ensaios” dos resultados obtidos coletivamente e um grande bate-papo.

1. A EDIFICAÇÃO DO ESTADO CIVIL COMO JUSTIFICATIVA PARA PARALISAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM THOMAS HOBBS

1.1 A CONDIÇÃO NATURAL DO HOMEM E A NECESSIDADE DE PACTUAR

Thomas Hobbes, voltado aos interesses políticos, viveu em um período de muitas guerras e acreditava que somente a figura de um Estado forte poderia acabar com esses conflitos e gerar a paz comum. Para justificar a necessidade do Estado Soberano, o teórico político inglês formulou uma teoria hipotética que, consoante a Heck: “A doutrina hobbesiana da verdadeira liberdade dos súditos toma o estado natural como início da scientia civilis. Cotejada com a interpretação macphersoniana, a reconstrução hobbesiana não é nem histórica nem circunstancial, mas sim fictícia, muito aquém de qualquer tipo societário agregado ou dividido pelo meu/teu do capitalismo embrionário” (p. 544, 2002). Diante disso, sem medo de cometer qualquer espécie de equívoco, é correto afirmarmos que Hobbes desenvolveu uma teoria utilizando o método resolutivo-compositivo. Ao justificar o método utilizado para a composição do *De Cive*, ainda no prefácio, Hobbes compara o Estado a um relógio.

Com efeito, conhecemos muito melhor uma coisa através dos elementos de que ela se constitui. Assim como não se pode saber, num relógio mecânico ou noutra máquina um pouco mais complexa, qual a função de cada parte ou roda, se ele não for desmontado e separadamente examinados o material, o desenho e o movimento: assim também, para estudar o direito da Cidade e os deveres dos cidadãos, precisamos, sem desmontar a Cidade, considerá-la como desmontada: isto é, para compreender corretamente a condição da natureza humana, com o uso de quais meios ela é capaz ou incapaz de dar corpo à Cidade; de que modo hão de ajustar-se entre si os homens, se querem alcançar a união (1993, p. 10).

O Estado é o objeto de análise do teórico político inglês e o elemento formador do Estado é o homem, isso porque, “os homens pertencem à classe dos corpos vivos, animados e finitos, sendo esses corpos que constituem a matéria do Estado” (BERNARDES, 2002, p. 28). Analisando o Estado, Hobbes fez como um relojoeiro ao tentar conhecer a mecânica do relógio: decompôs o Estado, analisou seus elementos, que são os homens (em condição natural) e depois reformulou o Estado em ordem civil (dando a interpretação da república). O filósofo político inglês estudou o homem de

acordo com a sua estrutura subjetiva e concluiu que todo homem, naturalmente, é provido do mesmo direito.

A conclusão obtida por Hobbes estabeleceu uma cisão com a tradição política aristotélica, mais de 2000 anos são deixados de lado. “Para se contrapor à tese aristotélica da naturalidade da cidade, Hobbes precisa antes negar que o homem é um animal político” (FRATESCHI, 2008, p. 27). Para Aristóteles, todos os homens possuem aptidão natural para viver em sociedade, os requisitos necessários para a instituição e a manutenção da vida em comunidade. Diante disso, a intenção de Hobbes é “[...] desmentir que a capacidade para a vida política é uma necessidade e independe da escolha humana (sem o que será impossível fundamentar a teoria do contrato social)” (FRATESCHI, 2008, p. 27).

Hobbes defende que o Estado não é fundado em nenhuma lei universal que perpassasse por todas as vontades particulares, mas sim no direito natural de cada indivíduo e, em decorrência, na soma dos consentimentos singulares. Assim, “Contra a teoria tradicional de que o homem é um animal que nasce apto para a sociedade, ele defende que essa aptidão não advém da natureza, e sim da disciplina” (FRATESCHI, 2008, p. 27). A ideia grega do *zoon politikon* é refutada e no seu lugar encontramos a noção de *jus naturale* que é assim definida por Hobbes “[...] é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida; e conseqüentemente de fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim” (LEVIATÃ, XIV).

Ao decretar a sentença condenatória da tese política de Aristóteles, Hobbes vai além ao afirmar que “É evidente, para quem observa com um pouco mais de atenção as coisas humanas, que todas as nossas reuniões se realizam ou por necessidade ou por desejo de promoção recíproca; por isso os participantes se esforçam por tirar algum proveito ou captar estima e honra uns dos outros” (DE CIVE, I, 1). Para Hobbes a união e a reunião social não existem por causa imanente ao ser humano, mas sim por convenção e privilégios pessoais. “Toda sociedade, portanto, é forjada pela força do útil ou pelo estímulo da honra, isto é, por amor a si e não aos sócios e componentes” (DE CIVE, I, 2).

Hobbes mostra o estado de natureza como luta entre fracos e fortes, vigorando a lei da selva ou o poder da força. No estado natural impera a lei do benefício próprio, de modo que “Hobbes, [...], investiga as paixões humanas à luz do alicerce de sua

concepção da natureza humana, o princípio do benefício próprio, que formula como uma aplicação particular de sua filosofia mecanicista em geral” (FRATESCHI, 2008, p. 82). Para fazer cessar esse estado de vida ameaçador e ameaçado, os humanos decidem passar à sociedade civil, isto é, ao Estado Civil, criando o poder político e as leis. A passagem do estado de natureza à sociedade civil se dá por meio de um contrato social, pelo qual os indivíduos renunciam à liberdade natural e à posse natural de bens, riquezas e armas e concordam em transferir a um terceiro (soberano) o poder para criar e aplicar as leis, tornando-se autoridade política. O contrato social funda a soberania.

Como é possível o contrato ou o pacto social? Qual sua legitimidade? Para legitimar a teoria do contrato ou do pacto social, Hobbes parte do conceito de direito natural (jusnaturalismo): por natureza, todo indivíduo tem direito à vida (sobrevivência e liberdade de ação). Por natureza, todos os homens são livres, ainda que, por natureza, uns sejam mais fortes e outros mais fracos. Todos os homens são igualmente livres e dotados dos mesmos direitos, dado que “A natureza fez os homens tão iguais [...]” (HOBBS, 2003, p. 106). Um contrato ou um pacto, dizia a teoria jurídica romana, só tem validade se as partes contratantes foram livres e iguais e se voluntária e livremente derem seu consentimento ao que está sendo pactuado.

A teoria do direito natural garante essas duas condições para validar o contato social ou o pacto político. Isso leva a afirmar que “o conceito de direito supõe a definição de liberdade. O direito é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder segundo sua vontade para a realização de um determinado fim, o qual o direito o anuncia como legítimo” (BERNARDES, 2002, p. 59). Se as partes contratantes possuem os mesmos direitos naturais e são livres, possuem o direito e o poder para transferir a liberdade a um terceiro, e se consentem voluntária e livremente nisso, então dão ao soberano algo que possuem, legitimando o poder da soberania. Assim, por direito natural, os indivíduos formam a vontade livre da sociedade, voluntariamente fazem um pacto ou contrato e transferem ao soberano o poder para dirigi-los.

Para Hobbes, os homens reunidos numa multidão de indivíduos, pelo pacto, passam a constituir um corpo político, uma pessoa artificial criada pela ação humana e que se chama Estado. A teoria do direito natural e do contrato evidencia uma inovação de grande importância: o pensamento político já não fala em comunidade, mas em sociedade. A ideia de comunidade pressupõe um grupo humano uno, homogêneo, indiviso, que compartilha os mesmos bens, as mesmas crenças e ideias, os mesmos costumes e que possui um destino comum. Ao passo que, a ideia de sociedade supõe a

existência de indivíduos independentes e isolados, dotados de direitos naturais e individuais, que decidem, por um ato voluntário, tornarem-se sócios ou associados para vantagem recíproca e por interesses recíprocos. A comunidade é a ideia de uma coletividade natural ou divina, a sociedade, a de uma coletividade voluntária, histórica e humana. Portanto, provenientes de aspectos substancialmente diferentes.

A sociedade civil é o Estado propriamente dito. Trata-se da sociedade vivendo sob o direito civil, sob as leis promulgadas e aplicadas pelo soberano. Feito o pacto ou o contrato, os contratantes transferiram o direito natural (*jus naturale*) ao soberano e com isso o autorizam a transformá-lo em direito civil ou direito positivo, garantindo a vida, a liberdade e a propriedade privada dos governados. Estes transferiram ao soberano o direito exclusivo ao uso da força e da violência, da vingança contra os crimes, da regulamentação dos contatos econômicos, isto é, está instaurada a instituição jurídica da propriedade privada, e de outros contratos sociais. Para chegar a este patamar de interpretação, Hobbes descreve antes o homem em condição natural.

1.2 O PROBLEMA DA LIBERDADE NO ESTADO CIVIL

O estado de guerra, na ordem das razões e na ordem de exposição, é um momento posterior à análise dos indivíduos. Com isso, para compreender como o homem resolve criar a instituição artificial do governo, a partir da condição natural do homem, basta descrever e entender como o homem vive no estado natural. O homem procura ultrapassar todos os seus semelhantes. Ele não busca apenas a satisfação de suas necessidades naturais, mas, sobretudo as alegrias da vaidade. Quando ofendido ou desprezado, o maior sofrimento, o homem procura vingar-se. Em geral não deseja a morte de seu adversário e sim seu cativo, para que possa reconhecer a sua superioridade no olhar atemorizado e submisso do outro.

No estado natural o poder de cada um é medido por seu poder real – força e astúcia – e é justamente nisso que se configura o direito natural, isto é, o próprio homem é juiz sobre a questão de se os meios de que precisa são necessários ou não para a preservação de sua vida e para integridade de seu corpo (finalidade).

Isso caracteriza o momento de atomização no estado de natureza e de liberdade ilimitada no campo de ação dos indivíduos, no qual o que é racional e, portanto, justo o é somente do ponto de vista do julgamento de cada indivíduo. Ou seja, esse é um momento de

ausência total de regras de ação externas à subjetividade ou ao desejo de cada agente (BERNARDES, 2002, p. 37).

Cada homem tem exatamente tanto de direito quanto de força e todos só pensam na própria conservação e nos interesses pessoais. Para Hobbes, o homem se distingue dos insetos sociais, como as abelhas e as formigas, que possuem inclinação à vida comunitária. O homem não é sociável por natureza e só o será por acidente. A luta ocorre porque cada homem persegue racionalmente os seus próprios interesses, sem que o resultado interesse ao outro. No estado natural os homens são livres para fazer aquilo que puderem, o que nos leva a afirmar que:

Todo homem tem por natureza direito a todas as coisas, ou seja, a fazer qualquer coisa que lhe apraz e a quem lhe apraz, a possuir, a utilizar e usufruir todas as coisas que quiser e puder. Considerando que todas as coisas que ele deseja devem ser boas em sua própria natureza, porque ele as deseja, e podem se inclinar à sua preservação uma vez ou outra, ou assim ele pode julgá-las e nós o fizemos o juiz delas, [...], segue-se que todas as coisas podem ser feitas por ele justamente [...]. E por esta causa é que se diz justamente que [...] ‘a natureza deu todas as coisas a todos os homens’ (HOBBS, 2002, p. 95-96).

A condição natural é caracterizada pela liberdade absoluta e propícia à geração de conflito e guerra. Consoante a isso, “o uso incondicionado da liberdade, ou a prática da verdadeira liberdade [...] é também a causa de guerras e conflitos” (WOLLMANN, 1994, p. 79). As guerras e os conflitos são meios utilizados pelos homens para a preservação da vida, pois para todos os homens este é fim supremo.

No estado natural o meio contradiz o fim, sendo que liberdade absoluta nada mais informa que a insegurança e o medo da morte, e isso é ocasionado em virtude do “homem não se realizar com que tem. É da própria condição dele buscar sempre mais; ele possui fome de possuir cada vez mais” (WOLLMANN, 1994, p. 79). É evidente que se trata de um estado infeliz e as expressões pelas quais Hobbes o descreve são célebres: o homem é o lobo do homem e a guerra de todos contra todos. Não pensemos que o homem mais potente desfrute tranquilamente as vitórias que sua força lhe assegura. Aquele que possui grande força muscular não está ao abrigo da astúcia do mais fraco. Este último - por maquinação secreta ou a partir de hábeis alianças - é suficientemente astuto para vencer o mais forte.

A convivência dos homens sem uma instância superior que os tutele, acarreta uma igualdade aproximada que leva à "[...] condição que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens" (HOBBS, 2003, p. 109). Neste estado de natureza todos os homens têm direito a todas as coisas. E, sabendo que os bens são escassos, quando duas pessoas desejarem um só objeto indivisível, estas são livres para lutar com todas as armas para satisfazer seu desejo.

Considerando então a ofensiva da natureza dos homens uns com os outros, deve-se acrescentar um direito de todos os homens a todas as coisas, segundo a qual um homem invade com direito, e outro homem com direito resiste, e os homens vivem assim em perpétua dissidência, e estudam como devem se preocupar uns com os outros. O estado dos homens em sua liberdade natural é o estado de guerra. Pois a guerra nada mais é do que o tempo no qual há vontade de disputar e constatar por meio da força, seja com palavras ou com ações suficientemente declaradas; e o tempo que não é guerra, este é paz (HOBBS, 2002, p. 96).

A igualdade dos homens no estado natural alimenta a infelicidade, uma vez que "a natureza fez os homens tão iguais, quanto às faculdades do corpo e do espírito que [...] a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que um deles possa com base nela reclamar algum benefício a que outro não possa igualmente reclamar" (HOBBS, 2003, p. 106). Em definitivo, ninguém está protegido no estado natural, sendo que é, para todos, um estado de insegurança e de angústia.

Como é que se pode terminar com esta situação natural de liberdade ilimitada? A solução não é apelar à moral e à justiça, já que no estado natural estas noções não fazem sentido. Esse é um estado de miséria e sem muita prospecção, a única certeza é a guerra generalizada, "pois quando vários homens têm direito não apenas a todas as coisas, mas também às coisas de outrem, por causa disso surgem então invasão de um lado e resistência do outro, o que significa guerra [...]" (HOBBS, 2002, p. 100). O uso da liberdade natural do homem é compreendido como um espaço de guerra, no qual uso da violência para preservação da vida é válido e não passa de uma atitude natural.

Ter alguém à sua frente é deparar-se com um obstáculo que impede sua livre movimentação. É natural e permissível até mesmo atacar por desconfiança, porque é necessário à nossa conservação que os nossos movimentos não enfrentem obstáculos, sendo portanto natural lutar para que nada nos impeça de obter o que julgamos ser necessário para nos conservar. E, porque o nosso poder se mede por tudo aquilo de

que dispomos para continuar, com sucesso, na busca de realização dos nossos desejos. (FRATESCHI, 2008, p. 80).

Neste estado os homens estão totalmente e constantemente submersos no medo. O medo e a necessidade vão obrigar os homens a instituírem uma república e a autoridade política. O estado de guerra “não se caracteriza por ser um estado de conflito empiricamente dado, mas sim um estado de conflito possível, um estado de hostilidade potencial, um tempo no qual os agentes reconhecem e intencionam a ação violenta como meio para a resolução de suas condutas” (BERNARDES, 2002, p. 38).

Diante disso, os homens raciocinam e analisam os prós e os contras entre permanecer no estado natural ou passar à república. Pela deliberação, os homens condicionam a liberdade buscando a paz e a preservação das suas vidas, submetendo-se ao jugo do acordo, ou, caso contrário, estarão fadados às consequências do desejo natural. O que leva a constatar que só haverá paz concretizável se cada um renunciar ao direito absoluto e a liberdade incondicionada que tem sobre todas as coisas (*jus naturale*). Isto só será possível se cada um abdicar seus direitos absolutos em favor de um soberano que, ao herdar os direitos de todos, terá um poder absoluto. Assim acontece a instauração do Estado como artifício, baseado no consentimento mútuo, e a tentativa de amenização do direito natural e subjetivo.

1.3 O ESTADO CIVIL COMO UM ARTIFÍCIO PARA PARALISAR O COMBATE GERAL

Hobbes percebeu que a única esperança de acabar com as consequências da liberdade natural repousa na submissão e obediência a uma vontade maior e comum, a República. O raciocínio do homem leva-o a procurar a paz e a utilizar todos os meios para alcançá-la, isso somente por meio de um contrato social. O contrato social reside no fato do homem aceitar abandonar a capacidade de atacar uns aos outros. Sabendo que o contrato social resolverá os problemas de ordem natural, a razão leva-os a desejar tal pacto. Mas como realizá-lo? A capacidade de raciocinar diz que os homens não podem aceitá-lo enquanto os outros o não fizerem também. Nem um contrato prévio, muito menos a promessa, é suficiente para pôr em prática o acordo. “De modo que na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória” (HOBBS, 2003, p. 108).

Com base subjetiva, o homem só manterá os contratos ou as promessas se for de seu interesse. Uma promessa que não pode ser obrigada a ser cumprida não serve para nada. Observamos que a situação ainda é de desconfiança em relação ao outro.

Para solucionar o problema, ao realizar o contrato social, o homem estabelece um mecanismo que obrigue o seu cumprimento. Para sua efetivação todos os poderes singulares devem ser confiados a um ou a várias pessoas que punam quem quebrar o contrato. A esta pessoa ou grupo de pessoas Hobbes chama soberano. Pode ser um indivíduo, uma assembleia eleita, ou qualquer outra forma de governo. O acordo feito entre os súditos sintetiza-se na redução de todas as vontades a uma só vontade. É o mesmo que afirmar: “designar um homem ou uma assembléia de homens como portador de suas pessoas, admitindo-se e reconhecendo-se cada um como autor de todos os atos que aquele que assim é portador de sua pessoa praticar ou levar a praticar, em tudo o que disser respeito à paz e à segurança comuns (HOBBS, 2003, p. 147). Além disso, “todos submetendo desse modo as suas vontades à vontade dele, e as suas decisões à sua decisão” (HOBBS, 2003, p. 147). Isso equivale a dizer que os súditos, pactuando por meio da liberdade, instituem a república, o grande Leviatã.

Os súditos delegam o direito de cuidar de suas vidas a um soberano ou a uma assembleia soberana, condicionando as suas próprias liberdades. Para Wollmann isso significa que: “o Estado Civil é, por essência, a negação do estado de natureza” (1994, p. 77). Quando os súditos firmam o pacto social, eles renunciam ao direito natural. Essa realidade é ratificada na vida dos súditos porque “entre a perda total da liberdade, ou seja a própria morte, decorrência dos conflitos, e a limitação dessa liberdade, o homem opta pela segunda. O desejo último do homem, e em prol do qual luta é a própria vida” (WOLLMANN, 1994, p. 79). Assim sendo, para Wollmann, o conceito de liberdade na república ganha nova significação frente à condição natural. No horizonte natural do homem, percebemos o medo da morte e a necessidade de preservar a vida como os causadores do condicionamento da liberdade, assim:

[...] por um pacto de cada homem com todos os homens, de um modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: Autorizo e transiro o meu direito de me governar a mim mesmo a este homem, ou a esta assembléia de homens, com a condição de transferires para ele o teu direito, autorizando de uma maneira semelhante todas as suas ações. Feito isso, à multidão assim unida numa só pessoa chama-se REPÚBLICA, em latim CIVITAS. É esta a geração daquele grande LEVIATÃ, ou antes (para falar em termos mais relevantes) daquele Deus mortal, ao qual devemos, abaixo de Deus imortal, a nossa paz e

defesa [...]. Àquele que é portador dessa pessoa chama-se SOBERANO, e dele se diz que possui poder soberano. Todos os demais são SÚDITOS (HOBBS, 2003, p. 147-148).

Soberano é aquele que representa o pacto que acontece entre os homens, por este motivo ele é o detentor do poder político e o religioso. “É nele que consiste a essência da república, a qual pode ser assim definida: uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por todos como autora, de modo que ela pode usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comuns” (HOBBS, 2003, p. 148). O soberano conquista o poder por duas vias: instituição ou aquisição. Ambas lembram as diferentes concepções de liberdade admitidas por Hobbes: a de coação e a de necessidade. Para primeira conotação, ligamos à liberdade de coação, uma vez que o terror e o medo da morte estão em sua origem. No que tange ao poder por aquisição vinculado à noção de liberdade por necessidade, o homem serve ao soberano por uma causa ou outra, menos em virtude do medo e do terror.

Com a instituição da república, o homem é livre a deliberar e escolher a cumprir ou não cumprir a lei, sendo que a possível consequência ao negligenciar o cumprimento da lei é somente de sua responsabilidade. “É necessário, então, a espada nas mãos de um ou de uma assembleia de homens, encarregados de pôr as leis em execução” (WOLLMANN, 1994, p. 86). Daí surge o vínculo entre o soberano e a liberdade dos súditos, dentro dos limites da república, que está em agir consoante à lei. Consequentemente, os súditos não podem acusar o soberano de injurioso, uma vez que eles (ou maioria) concordaram que tal pessoa ou assembleia soberana fosse o representante do Leviatã. O soberano não deve obediência a ninguém? A liberdade do soberano é ilimitada? No que reporta à humanidade, o soberano é absoluto, em contrapartida, no que tange ao Divino, o soberano deve obediência. Além disso, o soberano jamais transgredirá o pacto em detrimento dos súditos, dado que ele só poderá agir de acordo com o que foi estabelecido no pacto. Se a lei for cumprida de ambas as partes (súditos e soberano), a liberdade e a segurança dos súditos estarão garantidas.

Ao se submeterem ao soberano, os súditos delimitam a sua liberdade e confiam na proteção oriunda do mesmo. É importante ressaltar que as suas vidas não são pactuadas, e sim a proteção delas. Quanto a isso, constata: “[...] ninguém pode ser obrigado pelo pacto a recusar-se a si mesmo” (WOLLMANN, 1994, p. 89), o que justifica a vida como o fim último e supremo. Constatamos assim que a vida dos súditos

está acima de qualquer pacto e os pactos que não visam assegurar os direitos à vida dos súditos não são dignos de obediência.

Portanto, “a liberdade de recusar só existe enquanto esta recusa não prejudicar o fim, em vista do qual foi criada a soberania” (WOLLMANN, 1994, p. 90). No estado natural a força é propriedade de cada sujeito, enquanto que, na república, o monopólio da força pertence ao soberano que, da parte de cada indivíduo atemorizado, herdou o poder singular. Há contrato social ou apenas alienação por conta do medo e da necessidade? Apesar de tudo, esse poder absoluto encontrará seus limites quando os súditos, via liberdade, preferirem morrer do que obedecer.

A instauração contratual da autoridade, que implica uma renúncia da liberdade natural e do *jus naturale*, um assentimento antecipado aos atos do soberano, não pode significar o abandono dos direitos ligados à condição do homem. Alienar, por escolha ou pela força, o direito a defender a vida e os meios de preservá-la, de maneira a realizar a idéia da felicidade, seria contrária à natureza e ao fim para o qual se aceitam as disciplinas da sociedade. Tal decisão deveria ser considerada como nula. O desejo de segurança leva à submissão e fixa ao mesmo tempo o limite do que o poder político pode impor. Hobbes desenha assim o horizonte da democracia liberal, embasada no jusnaturalismo e no consentimento dos homens livres.

1.4 JOHN LOCKE: OUTRO VETOR INTERPRETATIVO...

O intuito desta parte do texto, ao introduzir Locke, é apresentá-lo como alternativa de pensamento acerca da origem do Estado Civil, por intermédio da obra “O Segundo Tratado sobre o Governo” e tendo como pano de fundo, também, a discussão bíblica, especialmente o livro do Gênesis. Cremos que esta é a base fundamental do pensamento de Locke acerca do direito natural à propriedade. A narração bíblica inicia com os seguintes versos: “No princípio, Deus criou os céus e a terra” (Gn 1,1), este foi o primeiro dia. Ao sexto dia, “Deus criou o homem à sua imagem [...], criou o homem e a mulher” (Gn 1, 27). E Deus disse: “frutificai [...] e multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a. Dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus e sobre os animais que se arrastam sobre a terra” (Gn 1, 28). E continuou Deus: “eis que eu vos dou toda a erva que dá semente sobre a terra, e todas as árvores frutíferas que contêm em si mesmas a sua semente, para que vos sirvam de alimento” (Gn 1, 29). Afirmou, ainda, Deus: “e todos os animais da terra, a todas as aves dos céus, a tudo o que se arrasta

sobre a terra, e em que haja sopro de vida, eu dou toda erva verde por alimento” (Gn 1, 30). Nisto consiste o direito natural de todo homem, ou seja, a terra e tudo o que nela encerra foi dado por Deus aos homens em comum para ser usado e preservado. Assim, a luta pela subsistência do homem é um direito natural. O homem apenas está usufruindo duma condição natural que lhe foi provida por Deus. E o elemento que garante toda a efetivação de tal realidade natural é a própria razão, que também é natural. Deus criou o homem e lhe deu condições para que viva bem, em pé de igualdade e liberdade com os demais homens. É o mandato de Deus que garantirá a posse de uma propriedade.

O conceito de propriedade afirmado por Locke, além de ser um direito natural de todo homem usufruir dos frutos da terra e da própria terra, também assume outra diretriz, a saber, a própria pessoa. Todo homem tem direito sobre o seu próprio corpo e esta é uma realidade primeira, ou seja, antes mesmo do homem usar dos bens naturais, ele próprio se autodenomina, além de ser uma realidade inquestionável. Dessa forma, em relação ao próprio homem “[...] ninguém tem direito algum além dele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele” (LOCKE, 1998, p. 409). Isso apenas corrobora a finalidade da propriedade dentro do estado natural.

Ora, em virtude da terra ser um espaço geográfico comum de todos os homens que nela habitam e, por ocasião do homem ser um animal racional que sente necessidades fisiológicas, o homem é livre, equitativamente com o outro, para se apropriar duma determinada parcela dessa terra. Porém, com uma condição, “[...] sendo todos iguais e independentes, ninguém deveria prejudicar a outrem em sua vida, saúde, liberdade ou posses” (LOCKE, 1998, p. 384). Há, ainda, uma norma mais acentuada em relação à qual o direito à propriedade está assegurado, que se expressa no “trabalho que tive em retirar essas coisas do estado comum em que estavam fixou a minha propriedade sobre elas” (LOCKE, 1998, p. 410). A esta altura constatamos o início da propriedade privada onde há uma mudança de estado e de condição, isto é, do estado comum e da condição natural, o homem passa para o estado particular.

Antes de avançarmos na discussão, pensamos ser conveniente apresentar uma analogia entre o estado natural defendida por Hobbes e o estado natural defendido por Locke. Além do fato do estado natural, para Hobbes, ser hipotético, é um estado que, por essência, leva o sujeito à condição de guerra e, conseqüentemente, à morte. Ao passo que, para Locke, o estado natural auxilia na preservação da vida do sujeito. Pois, no estado natural já existe a liberdade, a igualdade e a propriedade. Não é um estado

violento. O sujeito não precisa brigar pelo seu pedaço de chão. A terra foi dada por Deus em abundância (Cf. 1 Tm 6, 17), basta apenas usufruir, de forma moderada, de tal condição natural. Além do que, para Locke, este estado é uma realidade verídica.

O trabalho que o homem desempenha com sua primeira propriedade, o corpo, sobre um determinado espaço físico é o que garante a permanência daquele sujeito nesta propriedade. A estadia desse sujeito é garantida até que com suas forças, ou com as forças de outrem, visto que o sujeito é livre para vender o seu trabalho, a terra esteja produzindo frutos para o bem comum e para o próprio. “A extensão de terra que um homem pode arar, plantar, melhorar e cultivar e os produtos dela que é capaz de usar constituem sua propriedade” (LOCKE, 1998, p.412). Nesta perspectiva, infere-se que o homem é livre para usar somente o pedaço de terra necessário, o que garante a igualdade entre os homens. Pois, o outro, da mesma forma, só fará o uso da terra necessária para seu sustento. E, assim, os homens terão as suas propriedades asseguradas e viverão em paz.

Da mesma forma que a terra em si passa a ser propriedade do homem a partir da retirada da condição natural para a particular, via labor, os frutos dessa mesma terra, também. Quando a terra ainda permanecia na condição natural, o fruto que naturalmente era produzido podia ser consumido por qualquer homem, desde que quando apanhado de fato fosse consumido. À medida que o homem passou a demarcar o espaço físico e passou a trabalhar sobre ele, portanto, “conquistar” a sua propriedade, os frutos ali produzidos são de sua posse. Porém:

Se eles perecessem na posse dele sem serem devidamente usados; se os frutos ou a caça apodrecessem antes que pudesse se consumi-los, ele estaria ofendendo as leis comuns da natureza, tornava-se passível de punição; teria usurpado a parte de seu vizinho, pois não tinha nenhum direito, além daqueles ditados por seu uso, a qualquer deles, para que pudesse proporcionar-lhe as conveniências da vida (LOCKE, 1998, p. 419).

O estado de natureza é regido por uma lei natural onde todos são submissos a ela. Essa lei enfatiza, de forma recíproca, a liberdade, a igualdade e o direito a posse para todos os homens. Sendo cada homem criado por um mesmo Senhor soberano e único, todos são chamados a preservar a vida e os direitos dos outros homens. No entanto, nem sempre acontece dessa forma. O homem quando é dominado por seus desejos e aspirações, passa a desrespeitar a vida do outro. Dessa forma, burla o direito à propriedade, à liberdade e à igualdade de outrem. Essa prática constitui o chamado

estado de guerra, “o estado de guerra é um estado de inimizade e destruição” (LOCKE, 1998, p. 395). O homem por ser insaciável e propenso à paixão, busca alimentar o seu desejo animalesco com toda a veemência e brutalidade possível. Para alcançar tal finalidade tenta colocar o outro sob seu poder absoluto, o que, em condição de estado de guerra, resumi-se a um afronto à vida do outro.

Para impedir tal ação maléfica, onde a liberdade do outro é subtraída, Locke propõe o direito civil que consiste em garantir o direito natural através das leis. Diferentemente do que pensava Hobbes, Locke refuta o estado absolutista e a figura do soberano. Quanto a isso, afirma Locke: “a responsabilidade pela execução da lei e, neste estado, depositada nas mãos de cada homem, pelo que cada um tem o direito de punir os transgressores da dita lei em tal grau que impeça sua violação” (1998, p. 385). Portanto, qualquer homem pode e tem o direito de fazer a aplicação dessa lei. Aqui encontramos uma autorização à morte, ou seja, o homem que busca sanar suas aspirações prejudicando a vida do outro, deve ser encarado como um forte inimigo e, se for necessário, deve ser morto a fim de que a preservação e a integridade humana do outro possa ser mantida.

A primeira vista, a autorização garantida pelo estado natural de que todos os homens têm o poder de executar a lei, pode causar confusão. Isso se justifica pelo fato de que o homem, na maioria das vezes, age de forma diferente em causa própria ou para com os seus familiares e amigos ou, de forma injusta em relação a um inimigo. Partindo dessa probabilidade, torna-se evidente que o estado de natureza propicia para que o homem viva em confusão e desarmonia, por mais que a liberdade, a igualdade e a propriedade sejam direitos garantidos para todo o homem. Para tanto:

Deus certamente designou o governo para conter a parcialidade e a violência dos homens. Admito sem hesitar que o governo civil é o remédio adequado para as inconveniências do estado de natureza, que certamente devem ser grandes quando aos homens é facultado serem juízes em suas próprias causas, pois é fácil imaginar que aquele que foi injusto a ponto de causar injúria a um irmão dificilmente será justo o bastante para condenar a si mesmo por tal (LOCKE, 1998, p. 392).

O fato de Locke sentir a necessidade de um estado civil e de fato o propor, não é sinônimo de apoio ao estado soberano. Locke direciona fortes críticas à soberania por não crer na capacidade de um homem ou de uma assembléia de homens julgarem corretamente as ações de outrem ou de governar um determinado povo; o que é mais agravante. Citamos Locke: “muito melhor é o estado de natureza, no qual os homens

não são obrigados a se submeterem à vontade injusta de outrem e no qual aquele que julgar erroneamente em causa própria ou na de qualquer outro terá de responder por isso ao resto da humanidade” (1998, p. 392).

No estado natural o homem pode trilhar a vereda do bem ou o caminho do mal. A probabilidade humana é seguir a vereda do mal. Entretanto, se ocorre a educação do homem, o que garante o respeito e a tolerância pela pessoa do outro, o homem poderá ser conduzido ao estado civil e político. O que apenas justifica a teoria que o direito civil vem apenas validar o estado natural:

Considero, portanto que o poder político é o direito de editar leis com pena de morte e, conseqüentemente, todas as penas menores, com vistas a regular e a preservar a propriedade, e de empenhar a força do Estado na execução de tais leis e na defesa da sociedade política contra danos externos, observando tão-somente o bem público (LOCKE, 1998, p. 381).

A proposta de Locke visa uma incidência na vida política e comum do homem. O homem é, por natureza, constantemente chamado a praticar a maldade infringindo a liberdade alheia, mas, também, a respeitar e a buscar comunhão com o outro. Essa comunhão é chamada por Locke de sociedade política (Cf. LOCKE, 1998, p. 394).

Pela capacidade racional o homem pensou num dispositivo para atender à necessidade futura própria e a de outrem. Esse dispositivo chamado de dinheiro viabiliza a troca ou a compra de uma determinada mercadoria por outra. O dinheiro, para Locke, não é um problema e sim uma possibilidade para que o trabalho humano não se perca. O uso moderado do dinheiro é enfocado como um fator estimulativo e que impele o sujeito a trabalhar e a produzir.

Na relação natural, não havia nenhum problema quanto ao uso do dinheiro. Ele era costumeiramente utilizado como uma convenção delimitadora do trabalho humano, ou seja, o homem tinha o direito de estabelecer preço ao seu produto. À medida que o sujeito passou a alterar o valor intrínseco da coisa (a utilidade enfocada somente no necessário) o problema surge. Para amparar esse problema é que existe o direito civil. O que justifica a existência do direito civil é o estado natural desequilibrado.

Portanto, contrário ao estado de natureza de Hobbes, em Locke fortifica a lei natural, que ampara o indivíduo a uma série de direitos irrenunciáveis, tais como: vida, liberdade e propriedade. A vida no estado de natureza é marcada por igualdade total e uso da razão. Porém, abusos com relação aos limites demarcados no estado de natureza, forçam os homens à instituição do estado civil. Os abusos são: desconsiderar o limite

entre o que é meu e o que é teu; o crescimento da população, que mais ou cedo ou mais tarde levaria à escassez de alimentos e água e a invenção do dinheiro que permite a acumulação. Desse modo, as desigualdades começam a surgir e as tensões sociais multiplicam-se.

Para Locke, foi nesse cenário que houve a passagem do estado natural para o estado civil. Visando preservar os direitos naturais, ao adequar o exercício da justiça, os homens ergueram o estado para garantir o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Ou seja, os indivíduos aceitam o poder do governo do Estado, desde que este represente e zele pelos direitos individuais e naturais de cada um. A certeza que os indivíduos depositam no estado é a base do próprio estado, diferentemente de Hobbes, que entendeu o Estado como alternativa para frear a violência provocada pela ausência da lei comum.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA POR UMA EDUCAÇÃO MENOR

A filosofia foi disciplina optativa até o ano de 1968, para, mais tarde, no ano de 1971, durante a ditadura militar, ser excluída definitivamente dos Currículos Escolares. Muito se pergunta do por que da exclusão da disciplina de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio e, de forma símil, também se pergunta (atualmente) do por que o retorno delas. As respostas são as mais variadas, mas um componente é comum e perpassa boa parte das delas: a mecanização do pensamento em nome de um sistema de ensino maior. Maior não no sentido de grandioso, expoente, poderoso, libertador e sim no aspecto de condizente com a política pública educacional do momento. Deleuze e Guattari, citados por Gallo, exclamam:

[...] a escola foi capturada pelo Estado, transformada numa máquina de Estado, a seu serviço e seu instrumento. A educação moderna foi construída em torno da escola como máquina de Estado. Por quê? Obviamente, para garantir a manutenção de seus interesses. [...]. Percebendo o potencial político e social de tal instituição, os Estados não tardaram a ocupar-se de criar seus sistemas públicos de ensino.

Basta aproximar a denúncia de Deleuze e Guattari à proposta do MEC:

A pergunta que se faz, portanto, é: de que capacidades se está falando quando se trata de ensinar Filosofia no ensino médio? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. *De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos.* (MEC, 2006, p. 30. Grifo Nosso)

A captura da filosofia (ou, melhor, de todo sistema educativo) e sua consequente distorção ou nem mesmo apresentação (no caso do período ditatorial), denunciadas por Deleuze e Guattari, não se deve somente aos militares e sim a um interesse ainda maior, o político e, especialmente o econômico, capazes de manipular por meio da educação e manter as pessoas no anonimato social. Anos mais tarde, o ensino de Filosofia tornou-se obrigatório, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 36, parágrafo IV, afirma: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”¹ e, mais tarde, em junho de 2008 pela Lei 11.684/08, o ensino de Filosofia e Sociologia torna-se obrigatório no Ensino Médio, nas escolas públicas e privadas do Brasil. Tornar a disciplina obrigatória, não significa que ela esteja sendo eficaz, de forma que a sua corrupção ainda é presente; basta pensar na reforma do Ensino Médio, há pouco aprovada, ainda que haja a promessa da permanência da disciplina na Base Curricular Comum, de forma “diluída” e enquanto estudos e práticas², obviamente que ela continuará a servir uma educação maior. Além do mais, o que pensar do polêmico Projeto de Lei “Escola sem Partido”, que tem como *slogan* a “Educação sem doutrinação”?³

Frente esse cenário, em alusão ao ensino de Filosofia, pela Educação Menor, vale aproximar a inserção da Filosofia no Currículo Escolar, a Reforma do Ensino

¹ Brasil, 1996. Lei 9394/96: LEI de diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm

² CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. A Filosofia enquanto estudos e práticas. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>

³ Site Oficial do Projeto de Lei “Escola sem Partido”. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>

Médio, o Projeto de Lei “Escola sem Partido” com o conceito de educação maior, entendido como “[...] planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2002, p, 173) e constatar que algo está errado. A educação maior é uma forma de padronizar o pensamento e as ações educacionais, como se todos tivessem que saber e conhecer as mesmas coisas, em nome de uma emancipação e progresso sociais; de modo que “a educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (GALLO, 2002, p, 173).

A História da Filosofia demonstra que os filósofos sempre tentaram fazer da filosofia uma ferramenta de resolução aos problemas de sua época; isso a torna uma ciência dinâmica, aberta e em sintonia com os problemas temporais e espaciais do homem. Este é o estatuto epistemológico da Filosofia, a saber, guiar os homens durante a ‘escuridão mítica’ que turva a verdadeira visão do real! A missão da Filosofia, estando ou não nos Currículos Escolares, é não se furtar de acender na mente dos homens a fagulha do conhecimento e orientação em prol da resolução dos problemas mais obscuros. Com a inclusão obrigatória da Filosofia no Currículo do Ensino Médio, a questão passou a ser: qual seria a forma para abordá-la, sem torna-la mais uma disciplina? Há alguma forma em especial? Em que a Filosofia se diferencia das demais ciências?

Matthew Lipman (2002), filósofo americano, reconhecido como pai da filosofia para crianças e jovens, concluiu que a filosofia é necessária a partir da sua experiência como professor na Columbia University, onde constatou a dificuldade dos alunos para raciocinar. Isso o levou a inserir o ensino de lógica às crianças. Para Lipman, portanto, a Filosofia é um instrumento que ampara os educandos ao processo intelectual e imaginativo, capaz de estabelecer conexões com as outras disciplinas, desde que se instigue, por meio da prática criativa, o aluno a pensar em novas possibilidades e ideias para o seu cotidiano. Assim sendo, a função do professor é o desenvolvimento de estratégias que façam sentido à vida prática cotidiana do aluno, nada muito abstrato e alheio à sua maneira de viver a vida. Como proceder? Induzir o aluno ao diálogo, ao pensar, ao magnífico ato criativo do conceito, à leitura da vida. Para tanto, os alunos precisam conversar, manifestar o que pensam, como pensam, sem nenhuma forma de repressão, pois “o ensino de filosofia consiste em reconhecer e seguir bem de perto aquilo que as crianças estão pensando, ajudando-as a verbalizar e

objetivar esses pensamentos, e, depois, cuidando do desenvolvimento das ferramentas que necessitam para refletir” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 120). Assim:

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 44).

Quando as pessoas, não apenas os alunos, são levadas à nobre atividade do diálogo, isso desde os tempos de Sócrates, a consequência inevitável desse ato é a reflexão, concentração no que se está discutindo, reconhecimento de novas alternativas de abordagem ao mesmo problema, uma vasta gama de atividades mentais e intelectuais que, quando na ausência do diálogo, jamais seriam oportunizadas. O professor, portanto, deve ser criativo e saber balizar as melhores e mais eficientes ‘provocações filosóficas’ aos seus alunos⁴. Não se trata de depositar o conteúdo das correntes filosóficas aos alunos – alusão à educação bancária de Paulo Freire – ao inverso, é imprescindível que o professor adote a postura de instigador, exortador, socrático, afim de que o aluno percorra o caminho da construção daquele determinado conhecimento, levando o aluno a compreender o porquê tal filósofo chegou naquele efeito.

Se a comunidade de investigação está intimamente preocupada com a construção do significado, ela deve dessa maneira estar preocupada com o conteúdo. Tal conteúdo não é restrito à informação previamente empacotada, contida nos livros e nas cabeças dos professores, que é transmitida em seguida para os livros e (talvez) para as cabeças dos alunos. Nesse processo de transmissão, o que é transmitido tende a ser inerte e portanto incapaz de estimular alunos a pensarem por si mesmos ou formular as perguntas do tipo que levam à investigação (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 38).

Quando se adota uma metodologia de ensino incapaz de mexer com o aluno e, consequentemente leva-lo a produção de novos conceitos, o resultado é pouco eficiente e transformador. Até pode haver aprovações no vestibular e gerar a falsa impressão de método eficiente de ensino-aprendizagem, contudo, com o passar do tempo, o próprio aluno conscientiza-se de que aquele conteúdo, “ensinado” e assimilado, fluiu pelos caminhos da sua vida e de nada mais tem lembrança. A reflexão filosófica e o ensino de

⁴ “No momento em que a filosofia é trazida para o cotidiano escolar, é de se esperar desta disciplina novas estratégias que evitem a repetição enfadonha de procedimentos que já estão superados há séculos” (GUIDO, GALLO, KOHAN, 2013, p. 116).

filosofia que se defendem, sobretudo para as crianças e jovens, são aqueles que servirão como aparato para criar e organizar os novos conceitos e, além disso, para desenvolver uma postura mais ativa e crítica do mundo. Para tanto, tem-se a necessidade de modificar as salas de aula, nas palavras de Splitter e Sharp, em comunidade de investigação, que “[...] torna possível para as crianças verem a si mesmas como pensadores ativos mais que aprendizes passivos, como descobridores mais que receptores e como valiosos e valorizados seres humanos mais que recursos ou mercadorias” (1999, p. 34).

Diante isso, defende-se que a filosofia deve fazer parte do Currículo Escolar do Ensino Médio, não pela resposta imediata às questões, e sim pelo serviço que ela presta ao aluno em termos de reflexão, estudo e criação de novos conceitos, pois “[...] a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13. Grifo do autor). Ainda, para Esquisani (2001), estudar filosofia, enriquece a imaginação intelectual da pessoa e a faz diminuir a arrogância dogmática, especialmente porque engrandece o espírito humano, ajudando-o a notar a existência das variadas articulações acerca da realidade. Seria possível o ensino de Filosofia fácil e prazeroso, capaz de diminuir a arrogância dogmática, estimular a criação de novos conceitos e, sobretudo, auxiliar o estudante no processo de conscientização da sua realidade presente e futura que ultrapasse os limites das políticas educacionais vigentes no país? A resposta é sim! É possível um ensino de Filosofia que desloque o aluno do meio das políticas educacionais engessadas e que se apresente a ele como um “processo que esteja mais interessado na trajetória do que no ponto de chegada. Tornamo-nos aquilo que somos inventando quem somos. De modo que só nos descobrimos depois que nos inventamos”⁵.

Sílvio Gallo, ao escrever o conto “O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica”, apresenta questões intrigantes e ao mesmo tempo balizadoras para uma análise fértil ao ensino de filosofia; note-as: “a filosofia possibilita processos educativos de um indivíduo ou de um grupo? É possível educar-se na e pela filosofia?”; continua Gallo, “para falar com e como Nietzsche, terá a filosofia implicações no processo pelo qual alguém se torna aquilo que é? Em caso afirmativo, quais os sentidos

⁵ Disponível em: GALLO, Sílvio. O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032_01.html

de uma tal formação?”⁶ Dentro do mencionado conto, Kafka, citado por Gallo, conta a história de um macaco levado da África para Europa e, durante um processo de observação das atitudes humanas, o macaco entende que pode conquistar a liberdade – viver fora da gaiola – para tanto, precisava, apenas, imitar as ações humanas! "Repito: não me atraía imitar os homens; eu imitava porque procurava uma saída, por nenhum outro motivo." (KAFKA *apud* GALLO, 1999, p.70). Importante enfatizar que, embora o macaco tivesse se “tornado humano”, a sua verdadeira identidade se mostrava no sexo com uma pequena chimpanzé de olhar louco por conta do amestramento. Nas palavras de Kafka, citado por Gallo, “se chego em casa tarde da noite, vindo de banquetes, sociedades científicas, reuniões agradáveis, está me esperando uma pequena chimpanzé semiamestrada e eu me permito passar bem com ela à maneira dos macacos”. (1999, p.71-72). É notável a sagacidade nas palavras de Kafka: o “pseudo eu” se mostra quando o macaco quer reconhecimento de humanidade e, em troca, alcançar a liberdade (causa e efeito = estudar e passar no vestibular); de modo que, o ‘verdadeiro eu’ se demonstra quando o macaco age em sintonia com a sua natureza, fazendo o que ele quer, gosta e, sobretudo, lhe dá prazer: sexo!

Além do mais, Kafka é pontual ao enaltecer uma crítica, na voz e nas atitudes do macaco, ao modelo de educação Europeia da época, ou seja, educava-se para a vida social e pública (melhor, moldava-se), mas, na intimidade, nem mesmo esse modelo que educação suprimia o íntimo do querer do sujeito (macaco), pois ele continuava a ser exatamente o que a sua natureza lhe propiciava, pois ali que mostrava a sua vontade e liberdade. Para Gallo:

Mais do que uma formação, porém, o macaco parece narrar uma "de-formação"; isto é, o processo que narra não é o de uma "formação", em seu usual sentido positivo, de construção de uma identidade, de uma personalidade, mas sim aquilo a que precisou se submeter para poder ter sua saída, para que não ficasse indefinidamente preso numa jaula.

A educação, portanto, não tem um sentido em si mesmo, pois seu fim é pragmático, em nome de uma educação maior, na medida em que (de)forma o macaco para algo prático, útil e bom (viver fora da jaula). Sem medo de equívoco, pode-se atualizar o conto de Kafka ao sistema educacional atual e concluir que a maior parte dos alunos apenas quer “sair da gaiola”, para tanto, “aprende” a ser humano. Somado a isso,

⁶ Disponível em: GALLO, Sílvia. O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032_01.html

há o atenuante de algumas Universidades, se quer, cobrarem filosofia em seu sistema de seleção; logo, na mentalidade do aluno, a filosofia não tem a mínima importância para obter a “liberdade da gaiola”. Não que o aluno seja o macaco de Kafka, mas a lógica empregada pelo macaco, sem dúvida é símil à do aluno. Culpa do aluno? Talvez! Porém, em grande medida, a culpa é de quem pensa o sistema educacional. Por que deveria o aluno aprender a filosofia (tornar-se humano – no caso do macaco), se não ganhará nada em troca (passar no vestibular – sair da jaula)? O raciocínio do aluno é óbvio, assim como o do macaco: usar sua esperteza e vontade para o ‘aprendizado’ que vale à pena e traga os ‘louros da batalha’, a saber, as ‘disciplinas mais importantes’, pois essas “libertam o aluno da gaiola”. Como, então, tornar a filosofia significativa à vida do aluno do Ensino Básico Regular, sem desfazer do seu próprio estatuto epistemológico e sem presumi-la como disciplina salvadora e guardiã da verdade? Ou, ainda, conforme Gallo, como não reduzir a Filosofia a um conjunto de saberes necessário para a formação cidadã⁷?

A proposta de resolução para esse problema é a abordagem da Filosofia por uma educação menor, conceito adaptado por Sílvio Gallo, da obra *Por uma literatura Menor* de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que criaram o conceito de literatura menor para analisar a obra de Franz Kafka, que consiste em “não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (1977, p. 25). Ainda, para Gallo, literatura menor é o ato de “subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria” (2002, p. 172). Seguindo Gallo, que adaptou o conceito de literatura menor para o de educação menor, pretende-se mostrar que esta abordagem ainda tem muito a contribuir ao ensino de Filosofia. Mas o que é a educação menor? Gallo responde: “[...] é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas” (2002, p. 173). Educação menor é fazer da Filosofia uma ferramenta de pensamento crítico, que auxilie o aluno, por meio da revolta e da resistência, à análise da realidade que o cerca para que ele, de forma autônoma, consiga criar seus próprios conceitos. A sala de aula deve ser transformada em um local de diálogo, análise, leitura, debate e de produção de consciência social, que seja capaz de despertar no aluno uma visão para além do presente. Continua Sílvio

⁷ “Admitir e adotar o sentido de uma educação filosófica como sendo a formação de nossos jovens para o exercício da cidadania consiste, a um só tempo, em traír a filosofia, promovendo não sua afirmação, mas produzindo seu desprezo, e em tomar a educação como uma “de-formação”, aos moldes do processo educativo do macaco de Kafka”. (GALLO, Sílvio. O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032_01.html).

Gallo, “se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (2002, p. 173). Assim sendo, deve-se:

Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação (GALLO, 2002, p. 172).

Gallo (2002) continua, há três aspectos importantes a serem levados em consideração; são eles: *Desterritorialização da língua*: retirar as bases territoriais da formação e compreensão da língua; entende-la para além do contexto territorial. *Ramificação política*: não há como pensar a literatura menor dissociada do ato político; o simples ato dela existir, já é um ato de resistência política frente ao sistema instituído. *Valor coletivo*: uma literatura menor não é individualista, é efeito de uma comunidade, que fala por muitos. Tais aspectos são importantes ao ensino de Filosofia porque desestabilizam o tradicional, geram problemas⁸ e criam novos conceitos para entender a realidade.

Não existe filosofar sem problematização do mundo, da vida, da realidade, dos valores, das opiniões, do saber. Se tudo é aceito como verdade irrefutável, não há razão para perguntar, para investigar e, portanto, para filosofar. A problematização, por sua vez, está diretamente associada à atitude crítica. (SILVEIRA, 2011, p. 144).

Pensar o ensino de Filosofia, por uma educação menor, é ser capaz de pensar a Filosofia como uma resposta aos problemas históricos e sociais que extrapolem a obviedade, aquilo que todos veem. O ensino de Filosofia, por uma educação menor, deve ser capaz de levar o aluno a compreender a realidade e, com os pés nela, olhar para além dela; entender o porquê as coisas que ele vê, crê, assume como valor e orientação são exatamente essas coisas e não outras. O ensino de Filosofia, por uma educação menor, deve ser capaz de deslocar o aluno da sua zona de conforto e, uma vez mexido com ele, leva-lo a olhar e a pensar os seus próprios conceitos. O ensino de Filosofia só faz sentido ao aluno quando ele é for o artífice da construção e criação das próprias ideias e, assim, compreender o sentido da Filosofia na sua vida. Nas palavras de Gallo,

⁸ “Uma abordagem problemática do ensino da filosofia procura organizar os conteúdos a serem trabalhados de modo a explicitar problemas que fizeram os filósofos pensar e produzir seus conceitos, qual era seu movimento de criação. E pode ser uma maneira de o professor de filosofia estimular os estudantes a fazerem, também eles, a experiência do pensar filosófico”. (GUIDO, GALLO, KOHAN, 2013, p.120).

para que isso aconteça, deve-se “[...] investir numa experiência filosófica que não esteja a serviço de outro senhor que não seja a vida, a afirmação da vida, para além e para além de toda e qualquer condição de cidadania”⁹. Dessa forma, em linhas gerais, três são os papéis próprios da atividade filosófica, por intermédio da educação menor:

1. Revalorização das Humanidades: A filosofia, ao longo do tempo, estabeleceu inúmeras conexões com as mais notáveis e variadas atividades e expressões humanas (da arte à organização da vida social; da interpretação racional do mito ao conceito de *êidos*). O homem entende o mundo e se entende porque essa abordagem da realidade é duplamente humana: em um primeiro sentido: em cada manifestação há um pouco de humanidade justamente porque quem a faz é o homem e, por consequência, no segundo sentido, há um entendimento daquele que se coloca a interpretar tal manifestação, porque ele se identifica, como homem, com a expressão da obra desenvolvida pelo outro homem. É nisso que se justifica a sondagem humana filosófica em torno dos fenômenos, ou seja, a filosofia só tem sentido, se o homem se entender nas manifestações já existentes e, a partir disso, ressignificá-las.

2. Esmero do Espírito Crítico: A criticidade não se fecha apenas uma ideia, mas se abre para novas abordagens da realidade. Ou seja, não se trata apenas da compreensão das teses fundamentais e cristalizadas pela História da Filosofia, e sim do entendimento dos diferentes e diversos discursos acerca do mundo e da realidade. Cabe a esta dimensão o ato de despertar no aluno do Ensino Médio o desejo pelo saber das coisas que ultrapassam as próprias coisas, de modo que o aluno não pode se contentar com a realidade como lhe é apresentada.

3. Promoção do Espírito Reflexivo: O homem se entende ao entender o mundo que o circunda. Para além de teorias acerca da realidade, o homem se compreende na obra externa a ele e se constrói a partir desse entendimento. É um processo de reciprocidade, ou seja, na medida em que o homem encontra a sua identidade, também assimila o sentido do real. É como se a realidade fosse um desdobramento da internalidade humana e ao analisa-la e entende-la, o homem ali se encontra como sujeito existente e cognoscente.

O ensino de Filosofia tem sentido na medida em que auxilia o aluno a pensar sobre si mesmo e a sua realidade, para além da própria realidade, sendo capaz de criar seus próprios conceitos. Para Gallo: “o ensino de filosofia pode ser tomado não como

⁹ Disponível em: GALLO, Sílvia. O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032_01.html

uma indicação de caminho, mas como um ‘poder de começo’, na medida em que a experiência filosófica é única e insubstituível, devendo ser produzida por cada um”¹⁰. Portanto, o ensino de filosofia é fundamental para que o aluno seja o artífice do seu próprio caminho, que o construa como quiser, dando vazão aos seus sentimentos e anseios mais íntimos e individuais, longe de uma educação que massacra a singularidade, fazendo com que todos aspirem ao mesmo fim.

2.2 PROPOSTA DE AULA: FILOSOFIA POLÍTICA: A ORIGEM DO ESTADO CIVIL EM THOMAS HOBBS

Diante do exposto acima, ou seja, da clara necessidade do ensino de filosofia aos jovens do Ensino Médio, a proposta de trabalho em sala de aula versará sobre a inquietante dúvida acerca da origem do Estado Civil. Para além do ato de pensar do por que se criou o Estado, pensa-se também acerca dos limites humanos diante da lei e do outro, limites da lei, limites do meu e do teu, limites do Estado sobre as liberdades individuais. Para no ajudar nessa reflexão, tomaremos como referenciais teóricos dois filósofos modernos: John Locke (1632-1704) e Thomas Hobbes (1588-1679), sobretudo este último. A proposta de trabalho é para uma turma de segundo ano do Ensino Médio, no eixo temático de Filosofia Política, com duração de duas aulas de 45 minutos cada.

Iniciaria o momento com uma série de problematizações, visando a desconstrução dos seus conceitos ou, simplesmente, a sensibilização dos alunos frente o problema de estudo mencionado. As problematizações viriam em forma de perguntas pontuais, escritas no quadro, justamente para que possam visualizá-las e “incomodarem-se” com elas. Algumas possíveis perguntas seriam: Por que os homens criaram as suas próprias amarras (leis)? Como agiria o homem no silêncio da lei? A natureza humana é boa ou ruim? Haveria violência se não houvesse um poder externo à vontade do homem que o obrigasse a cumprir orientações? Qual é a função do Estado? Tudo o que o Estado orienta é legítimo? Tudo o que o Estado orienta é legal (porque está na lei), mas é também igualmente moral? O Estado pode ser absoluto, inclusive agindo sobre as vontades individuais? O Estado deve ser mínimo, agindo em áreas específicas de interesse coletivo com, por exemplo, saúde, educação e segurança pública? Quanto ou em que circunstâncias o Estado perderia sua função?

¹⁰ Disponível em: GALLO, Sílvia. O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032_01.html

Posterior a isso, os colocaria em pequenos grupos e os deixaria livres para conversarem e pesquisarem em seus *smartphones* notícias que ilustrassem ações humanas violentas, ocorridas na ausência da lei e, por meio dessa análise, provocaria neles algo semelhante ao raciocínio que Thomas Hobbes fez, isto é, a constatação da imperiosa necessidade de viver sob o jugo da lei, pois, na ausência dela, não há possibilidade de progresso humano. Assim, demonstraria que o Estado não é uma negação da liberdade individual e sim a constatação de que no espaço público nem tudo convém. Na mesma equipe eles deverão escolher uma pessoa para ser “porta voz” da equipe, para, no seu devido momento, transmitir o resultado da discussão ocorrida. Já que eles teriam a possibilidade de usar da pesquisa *on-line* como ferramenta, solicitaria, também, que escolhessem uma notícia real qualquer para ilustrar o que colocarão como efeito de sua pesquisa. Por exemplo: Não concordariam com Hobbes e sim com Locke, ou seja, o homem na ausência da lei teria noção de justiça e de propriedade privada. E, como exemplo, mostrariam casos reais de pessoas que encontraram objetos e dinheiro e devolveriam aos seus devidos donos (noção de justiça, de bondade, de propriedade privada). Ou, então, ao contrário, concordariam com Hobbes e demonstrariam, por exemplo, a recente situação de caos ocorrida no Rio Grande do Norte, quando a polícia local entrou em situação de greve, o que forçou o estado a decretar estado de calamidade pública¹¹.

Depois disso, iríamos ao texto, ferramenta indispensável para o ensino de Filosofia. Como a proposta da aula é para uma turma do segundo ano do Ensino Médio de escola pública, cremos que a obra “Antologia de textos filosóficos”, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná exista em quantia suficiente na biblioteca do colégio. Das páginas 338 a 344, Maria Isabel Limongi apresenta o texto “Hobbes e o Estado”. A partir da página 346, são apresentadas partes do texto “Leviatã”, capítulos XIII e XVII. Nas palavras de Limongi, no capítulo XIII Hobbes “[...] procurou sustentar a sua tese de que a condição natural do homem é uma situação de guerra e miséria” (2009, p. 341). Mais a frente, no capítulo XVII, Hobbes institui “[...] o Estado, isto é, um poder soberano, um poder que está acima de todos os outros e que não é senão a soma do poder dos indivíduos que, por meio desse contrato, unem suas vontades numa só” (LIMONGI, 2009, p. 433). Entregaria em todos os grupos quantos livros existissem, para que todos os alunos tivessem contato e lessem um texto clássico de Filosofia.

¹¹ Confira: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/01/1948509-com-policia-em-greve-m-decreta-calamidade-na-seguranca-publica.shtml>

Obviamente que o texto só será compartilhado com os alunos posterior a uma exposição oral do contexto histórico/social do autor. Esta exposição teria como base a apresentação de Hobbes feita por Maria Isabel Limongi, para que o aluno pudesse acompanhar, uma vez que teria a obra em mãos.

Depois que lessem e discutissem o texto e fizessem alguns apontamentos, todos registrados para que pudessem, mais tarde, serem compartilhados, passaríamos um episódio da série “The Walking Dead”, que versa sobre o dramático cenário pós-apocalíptico norte-americano. Protagonizada por Andrew Lincoln, que interpreta Rick Grimes, um vice xerife que acorda de um coma e percebe que o mundo que ele conhecia já não existe e, ao sair em busca de sua família, encontra vários outros sobreviventes; todos vivendo na ausência da lei e fazendo o provável e improvável para se manterem vivos. O episódio em questão seria *The Oath*:

O terceiro dos “Webisodes” (histórias inéditas do universo de The Walking Dead lançadas somente na internet), mostra os personagens Paul e Karina buscando abrigo após um ataque de uma multidão de zumbis. Ao chegarem a um hospital que não foi invadido, encontram uma bondosa médica que oferece uma saída para toda a dor que estão passando: suicídio¹².

Este episódio versa sobre o suicídio, conforme demonstrado acima. A provocação aos alunos seria: o suicídio é a saída mais eficiente para uma situação de crise tal como a apresentada por Hobbes, no estado de natureza? Nas palavras do idealizador da página: “Será que podemos ir contra um fato da vida que é mais forte que nós?”¹³ A respeito disso, pensamos que Hobbes é extremamente útil e categórico ao afirmar que o homem deve fazer de tudo para preservar seu movimento vital. Para Renato Collyer, mantenedor do site *Obvious*¹⁴, a série The Walking Dead, embora trate de zumbis em um cenário pós-apocalíptico norte-americano:

O título da série é uma referência aos sobreviventes e não aos mortos, fato esclarecido nos minutos finais do décimo episódio da quinta temporada (Them), quando o personagem Rick diz que eles próprios, os sobreviventes, são os “the walking dead”, declaração contestada por Daryl Dixon (interpretado por Norman Reedus), personagem original da série televisa, não fazendo parte dos quadrinhos, mas que caiu no gosto dos fãs.

¹² Cf. http://obviousmag.org/renato_collyer/2015/06/the-walking-dead-e-a-filosofia-os-valores-morais-eticos-e-religiosos-em-um-mundo-pos-apocaliptico.html#ixzz57xKYSYWs

¹³ Cf. http://obviousmag.org/renato_collyer/2015/06/the-walking-dead-e-a-filosofia-os-valores-morais-eticos-e-religiosos-em-um-mundo-pos-apocaliptico.html#ixzz57xKYSYWs

¹⁴ Cf. http://obviousmag.org/renato_collyer/2015/06/the-walking-dead-e-a-filosofia-os-valores-morais-eticos-e-religiosos-em-um-mundo-pos-apocaliptico.html

Desse modo, cremos que a série seja útil para nos auxiliar na discussão acerca da origem do Estado Civil em Thomas Hobbes por que: 1. É uma série acompanhada por muitos jovens ao redor do mundo, inclusive por boa parte dos nossos alunos do Ensino Médio. 2. A série aborda discussões e conflitos entre os personagens e o novo mundo que lhes é imposto, um mundo carente de lei comum, onde cada um faz a sua defesa e luta por sua autopreservação; situação verossímil à do nosso autor. 3. Além disso tudo, várias temáticas sociais e filosóficas são contempladas ao longo das 7 temporadas já apresentadas no Brasil.

Quando os homens evitam o suicídio e lutam por seus interesses pessoais, estariam eles agindo em conformidade com a natureza humana proposta por Hobbes no capítulo XIII do “Leviatã”? Hobbes, então, tem razão? Locke teria razão? Por fim, pediríamos para que os alunos apresentassem, por um representando eleito anteriormente, os resultados das discussões e debates produzidos por eles. A este resultado chamaríamos de “ensaio”. Posterior à apresentação de todos os representantes das equipes, faríamos um grande bate-papo coletivo, mediado pelo professor.

CONCLUSÃO

O Estado de natureza é uma condição de combate. O projeto de Hobbes parte de uma antropologia que demonstra que as paixões humanas, guiadas pela preocupação de si - mesmo, são causas de conflitos perpétuos. A hipótese de um estado de natureza no qual não existiria nenhum poder reconhecido lhe permite reconstituir a emergência da sociedade (o direito que os indivíduos podem reivindicar sobre todas as coisas engendra a desconfiança mútua; a razão os incita a antecipar as agressões através um ataque contra ele; a "meia igualdade" de forças que existe entre eles assegura a perpetuidade dessa condição de guerra de todos contra todos) e, mais do que isso, gerar o Estado.

O único meio de escapar a essa situação é passar por um contrato no qual cada um renunciará a seu direito a tudo e afiançará antecipadamente os atos de uma instância soberana - homem ou assembleia - e que a missão será de garantir a paz. Desse contrato nasce a sociedade civil. Esta não é natural ao homem que, contrariamente ao que tinha afirmado Aristóteles, não é nesse caso uma criatura social. O Estado é um artifício racional que corresponde a um cálculo de vantagens. Sua existência é indissociável da existência do soberano de quem é logicamente necessário que ele tenha todo poder para cumprir sua função pacificadora.

O estado é o meio mais eficaz para alcançar a paz, pois ele possui o poder de obrigar os homens a determinadas formas de conduta, mediante as leis positivas. Está contida na lei natural a afirmação de que, para alcançar o fim prescrito pela própria lei natural, o homem deve se deixar governar pelas leis positivas. Hobbes consegue pôr abaixo a ideia de que a presença de leis naturais em um sistema jurídico legitima a resistência dos cidadãos contra a opressão. Além do mais, Hobbes consegue demonstrar que é a obediência absoluta e incondicional o ditame primeiro e fundamental da própria lei natural. Hobbes se vale das leis naturais como um expediente eficaz para dar um fundamento aceitável ao poder absoluto do soberano e, desse modo, à supremacia do direito positivo.

As leis naturais sobreviventes a todo questionamento no Estado civil não são válidas precisamente por um conteúdo que serve às leis positivas, mas por prescreverem um ordenamento positivo que autorregula seu conteúdo. Fecha-se o ciclo de obediência a que os homens estão sujeitos no Estado civil: a razão indica aos homens que procurem os meios mais adequados para alcançar a paz, e na busca desses meios surgem as leis naturais, como uma espécie normativa com função de indicar os atos mais eficazes para

o alcance do bem supremo da paz. Mas como a paz não é possível enquanto os homens não estejam obrigados a cumprir as leis naturais, a própria lei de natureza (a razão) indica aos homens o pacto, que dá origem ao Estado e ao poder soberano.

Os homens que instituem o Estado civil, ao abrirem mão de seu direito natural, são considerados como os autores dos atos que o soberano possa praticar, sendo este apenas o ator. Quando desobedecem as leis positivas, leis que os súditos criaram quando se submeteram ao poder soberano, são punidos pela conduta antissocial. O poder soberano deverá ser eficiente para alcançar a justiça: ao criar as leis positivas, está ordenando o que é certo ou errado, justo ou injusto e se devem punir veementemente aqueles que descumprem as regras desse jogo social. O Estado deverá, então, ser rígido nas funções de legislar, de vigiar e de punir. Portanto, Hobbes extrai da doutrina clássica do direito natural (jusnaturalismo) e do consentimento dos indivíduos livres um argumento a favor da necessidade de erigir o Estado e da obrigação de obediência absoluta do Estado civil.

Por outro lado, também foi apresentada a proposta de John Locke acerca da origem do Estado civil que, diferentemente de Thomas Hobbes, vê nos homens indícios de sociabilidade e racionalidade em suas relações. Instauram o Estado apenas para garantir o que lhe é de posse, por direito natural, a saber, a liberdade, a igualdade e, sobretudo a propriedade.

Como grande objetivo esperado, gostaríamos que os alunos entendessem que o “Leviatã” é um convite à obediência civil por partes de todos os homens, justamente por conta da natureza humana não ser boa nem ruim, mas circunstanciada. A finalidade do Estado Civil, pensando por Thomas Hobbes, é a limitação das ações motivadas pelas paixões desenfreadas que coloquem em risco a vida do outro, assim como a sua própria. Com isso, todos ganhariam, pois viveriam em um Estado de paz e harmonia, onde poderiam cultivar a terra, fazer ciência e gerar tecnologia, pensar no futuro sem medo do ataque violento de outrém e prosperar enquanto humanidade!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832>>.

BENOIT, Lelita Oliveira. **Leitura e a interpretação de textos filosóficos: teorias e experiências**. In Ensinar filosofia: volume 2 / organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 135-148.

BÍBLIA. **Livro do Gênesis**. Português. Ave-Maria. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Thomas Hobbes**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

BRASIL, 1996. **Lei 9394/96**: Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional.

CAPPELLO, M. A. C. A história da filosofia entre nós ou, aclimatação franco-brasileira da fórmula kantiana “Não se ensina filosofia, só se ensina a filosofar”. **Aula-texto produzida para a disciplina Introdução à Prática de Ensino em Filosofia do Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio – turma 2014**. MEC/CAPES/DED.

CARVALHO, M; CORNELLI, G. (org.). “Sobre a filosofia e a história da filosofia – entrevista com Marilena Chauí”. In.: **Filosofia e Formação**, vol.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

_____. **Filosofia e o conceito de clássico**. In Filosofia e Formação, vol.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

_____. **História da Filosofia no Brasil**. In Filosofia e Formação, vol.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2001.

COLLYER, Renato. **The Walking dead e a Filosofia: os valores morais, éticos e religiosos em um mundo pós-apocalíptico**. Disponível em: http://obviousmag.org/renato_collyer/2015/06/the-walking-dead-e-a-filosofia-os-valores-morais-eticos-e-religiosos-em-um-mundo-pos-apocaliptico.html

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: para uma geração consciente**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Kafka: por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DOUAILLIER, Stéphane. **A Filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio**, em GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Orgs.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 17-30.

FRATESCHI, Yara. **A Física da Política: Hobbes contra Aristóteles.** Campinas: UNICAMP, 2008.

_____. **Liberdade e Livre-arbítrio em Hobbes.** *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 17, n. 1, p. 109-124, jan-jun/2007.

_____. **Razão e Eloquência na Filosofia Política de Hobbes.** In. *Cadernos Espinosanos*. USP: Universidade de São Paulo, nº VI, p. 75-93, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização.** In.: GODOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (Orgs). *Autonomia da Educação: princípios e propostas*. São Paulo. Cortez, 1997.

GALLO, Sílvio. **O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica.** Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032_01.html

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O problema do ensino da filosofia.** In.: *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

KOAN, W. O.; WAKSMAN V. **Filosofia para Crianças: na prática escolar.** Vol. INTERNET. 3ª ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

KOAN, W. O.; KENNEDY D. **Filosofia e infância: possibilidades e um encontro.** Vol. III. 2 ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

GUIDO, Humberto; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Osmar. **Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas.** *Ensinar Filosofia*. Org: Marcelo Carvalho & Gabriele Cornelli. Cuiabá –MT, Central de Texto, 2013.

HECK, José N. **O estado natural e a verdadeira liberdade do súdito em Thomas Hobbes.** *Veritas*, Porto Alegre: PUCRS, v. 47, n. 4, p. 533-552, 2002.

_____. **Thomas Hobbes: passado e futuro.** Goiânia: UFG, 2003.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Libertad y necesidad y otros escritos**. Traducción de Bartomeu Fortaleza Pujol. Barcelona: Península, 1991.

_____. **Os Elementos da Lei Natural e Política**: Tratado da natureza humana. Tratado do corpo político. Tradução de Fernando Dias Andrade. São Paulo: Ícone, 2002.

_____. **De Cive**: elementos filosóficos a respeito do cidadão. Tradução de Ingeborg Soler. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Tratado sobre el cuerpo**. Traducción de Joaquín Rodríguez Feo. Madrid: Trotta, 2000.

_____. **Behemoth ou o longo parlamento**. Tradução de Eunice Ostrensky. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. **Diálogo entre un filósofo y un jurista y escritos autobiográficos**. Traducción de Miguel Angel Rodilla. Madrid: Tecnos, 2002.

KAFKA, Franz. **Um Médico Rural**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

_____. **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. **Reforçar o raciocínio e o Julgamento pela filosofia**. In: LELEUX, Claudine (Org.) Filosofia para crianças: o modelo de Lipman em discussão. Trad. Fatima Muhad. Porto Alegre: Artmed, 2008b.

LIPMAN, M; OSCANYAN, F; SHARP, A. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LOCKE, John. **O Segundo Tratado sobre o Governo**. Trad. de Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARÇAL, Jairo. (Org.). **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MATTAR, A. M.; TOMAZETTI, E.M.; DANELOM, M.; “Filosofia como disciplina escolar”. In: Carvalho, M; Cornelli, G. (org.). **Filosofia e Formação**, vol.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

MOLINA, Jorge Alberto. **A leitura dos textos filosóficos**. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/colquios/ii/leitura_textos_filosoficos.pdf>.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falava Zaratustra**. Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 1998.

_____. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que é. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

_____. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. PUC-Rio/Ed. Loyola, 2003.

PALACIOS, José Gonzalo Armijos. **Ensina-se a filosofar, filosofando**. In.: PHILÓSOPHOS 12 (1): 79-90, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/view/3505#.VEEvHfnF-So>>.

PASSETTI, Edson (Org.). **Kafka-Foucault**: sem medos. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

PERINE, Marcelo. Aprendendo e ensinando a filosofar. In.: **Ensinar filosofia**: volume 2. Organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 140-155.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13ª ed. São Paulo. Autores Associados, 2000.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora**. Educação em Revista, Marília, v.12, n.1, p.139-154, Jan.-Jun., 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/1544/38>

SPLITTER, L; SHARP, A. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

VELASCO, Patrícia Del Nero; BRAGA, Rafael Cavalcante. **A filosofia e seu ensino: reflexões a partir da perspectiva Merleau-Pontyana sobre filosofia e história da filosofia**. Kriterion vol. 55 nº. 130 Belo Horizonte Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000200011

VIEIRA, W. J.; HORN, G. B. **Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/abril2012/filosofia_artigos/wilson_ensino.pdf>.